

ALMA MARITANO: EL CUADERNO BORRADOR DE LAS FICCIONES DE ESCUELA

Facundo Nieto

Universidad Nacional de General Sarmiento -
Universidad Nacional de Hurlingham, Argentina
fnieto@ungs.edu.ar

Recibido: 21/06/2018. Aceptado: 02/08/2018.

Resumen

En 1984, la publicación de la novela *El visitante*, de Alma Maritano, marca el ingreso de la literatura juvenil en la escuela secundaria argentina. Pero, además, constituye el inicio de un género que se prolonga hasta hoy y que aquí denominamos *ficciones de escuela*: relatos juveniles explícitamente destinados a su lectura en el aula que, al mismo tiempo, ficcionalizan el espacio escolar. Este artículo se propone examinar, en primer lugar, algunas de las características generales de las *ficciones de escuela* y, en segundo lugar, los rasgos del género esbozados en tres de las novelas que conforman la saga publicada por Maritano: *El visitante* (1984), *Vaqueros y trenzas* (1986) y *En el sur* (1988). Se analizan, en particular, el cronotopo escolar, la imagen de escuela y los mecanismos de modelado de las prácticas de enseñanza de literatura en los primeros años de la posdictadura.

Palabras clave: Literatura juvenil - Educación secundaria - Ficciones de escuela - Enseñanza de la literatura - Posdictadura argentina

ALMA MARITANO: THE NOTEBOOK OF SCHOOL FICTIONS

Abstract

The publication of the novel *El visitante* (1984), by Alma Maritano, marks the entrance of literature for young people into Argentinian high school, but also establishes the beginning of a literary genre continuing until now: *school fictions*, stories for young people, explicitly aimed to be read in classrooms, which fictionalize the school environment. This article proposes to analyse the general characteristics of *school fictions* and, in particular, the characteristics of three of the novels that make up the saga written by Maritano: *El visitante* (1984), *Vaqueros y trenzas* (1986) y *En el sur* (1988). Specifically, we examine the chronotope, the school image and the fictional devices to mould the practice of teaching literature at the beginning of the Post-dictatorship period.

Keywords: Literature for Young People - Secondary Education - School Fictions - Literature Teaching - Argentinian Post-dictatorship

Introducción

En 1992, en el artículo “Literatura ‘juvenil’ o el malentendido adolescente”, Claudia López y Gustavo Bombini daban tempranamente una señal de alarma: por aquellos años, el mercado editorial acababa de inventar un género —el de la literatura juvenil— que, construyendo un estereotipo de lector adolescente, combinaba ciertos temas como “el amor, los conflictos sociales, la relación con la autoridad, la guerra, los enfrentamientos generacionales, la justicia, el desarraigo, la necesidad de afecto” (López y Bombini, 1992: 28), con ciertos procedimientos formales: “un realismo simplificador: personajes, circunstancias y conflictos [que] deben reproducir el mundo del lector” (28). Señalaban también allí que “el paradigma de esta literatura son las novelas de Alma Maritano” y culminaban con una especie de vaticinio:

[...] El espacio de renovación de lecturas pretende ser ocupado ahora por un subproducto cultural cuyo acotado ámbito de legitimación es el circuito de las editoriales de libros de texto. Ni los textos de Alma Maritano ni los de ningún otro autor de la llamada “literatura juvenil” están producidos en diálogo con la literatura nacional contemporánea ni formará parte de su historia (López y Bombini, 1992: 30).

Más allá de la exacerbada descalificación¹, resulta interesante observar que, ya a comienzos de la década del noventa, los autores advertían la aparición de un artefacto novedoso producido por el mercado editorial que había “invadido la práctica de enseñanza de la literatura en el nivel medio” (28). Ahora bien. ¿Cuál era concretamente el motivo del malestar de los investigadores en didáctica de la literatura? Porque, por una parte, literatura juvenil comercial ya existía en nuestro país (recuérdese, por caso, el éxito de los *Cuentos para Verónica* o los *Cuentos para*

¹ Justo es recordar que, en trabajos posteriores, Bombini matizó esta posición: “el tema de la literatura llamada ‘juvenil’ suscita una interesante polémica en torno de un fenómeno de mercado de alto impacto en el ambiente de la secundaria, que está proponiendo una nueva tradición de lectura escolar sobre la que conviene seguir adelante con debate literario y pedagógico” (2001: 62).

leer sin rímel de Poldy Bird en los años setenta); por otra parte, desde hacía varias décadas, las editoriales escolares ya contaban con colecciones literarias destinadas al ámbito educativo, cuyo modelo inaugural había sido la colección Grandes Obras de la Literatura Universal (GOLU) de Editorial Kapelusz (Piacenza, 2015). El problema parece radicar en que, a principios de la década del ochenta, ambos fenómenos (literatura juvenil y mercado escolar) se vuelven convergentes: la colección Leer y Crear (LyC) de Colihue, dirigida por Herminia Petruzzi, comienza a incluir textos que crean, al decir de Labeur, un “género nuevo que es el de la literatura para jóvenes en la escuela, cuyo big bang sitúo en 1983 con *El visitante* de Alma Maritano, el primer premio LyC de editorial Colihue” (2016)². Lo que incomodaba era la inusitada incorporación de la novela para jóvenes en una colección explícitamente destinada al aula de literatura en el nivel medio; en este sentido, las editoriales estaban interviniendo directamente en la conformación del currículum de una asignatura, más allá de la forma tradicional de hacerlo a través de los libros de texto.

Sin embargo, podría aventurarse una explicación adicional para el malestar. Cuando López y Bombini aluden con fastidio al “realismo simplificador” de la saga, lo que también parece incomodar es que, por primera vez, la escuela se constituye en escenario donde se desarrollan las historias narradas en una novela juvenil producida para el aula. Dicho de otro modo, el espacio escolar y quienes

² *El visitante*, de la escritora santafesina Alma Maritano (1937-2015), publicada en 1984, había obtenido en 1983 el primer premio del concurso de novela juvenil “Leer y Crear” (LyC) de Ediciones Colihue. A partir de su éxito, la editorial publica en 1986, en la misma colección, el texto que hoy llamaríamos “su precuela”: *Vaqueros y trenzas*, y en 1988, *En el sur*, la continuación de *El visitante*. En verdad, la saga completa creada por Maritano está conformada por siete novelas: *Un globo de luz anda suelto* (1978), *El visitante* (1984), *Vaqueros y trenzas* (1986), *En el sur* (1988), *Cruzar la calle* (1992), *Pretextos para un crimen* (1997) y *Réquiem para Max* (2012). En su artículo, López y Bombini hacen referencia sólo a *Vaqueros y trenzas*, *El visitante* y *En el sur*, las tres novelas en las que los protagonistas de la saga cursan su educación secundaria en un colegio nacional de la ciudad de Rosario. Sobre el concepto de ‘saga’, cf. el pormenorizado trabajo de Manuela López Corral (2012).

circulan por él (alumnos, maestros, profesores) se convierten en elementos centrales de la estructura argumental de los relatos. El “big bang” es doble: se trata de textos literarios “hechos para la escuela” que, además, “reflejan” la escuela, esto es, muestran en la propia ficción una imagen del ámbito escolar. En los ochenta, entonces, se escriben los primeros borradores de un género cuya característica distintiva consiste en la representación ficcional del propio espacio de recepción previsto, género que se prolonga hasta hoy. Son *ficciones de escuela*: relatos *para y sobre* la escuela³.

Ficciones de escuela

Con el término *ficciones de escuela* nos referimos a narraciones juveniles que ficcionalizan lo escolar, destinadas explícitamente al ámbito educativo e incluidas habitualmente en colecciones de editoriales productoras de materiales didácticos (de ahí su recurrente acompañamiento paratextual de secciones con propuestas de actividades para el aula). El término que elegimos para el género expresa la voluntad de emparentarse con dos nociones diferentes que, no obstante, ayudan a precisar su alcance: la de *relatos de escuela* de Pablo Pineau (2005) y la de *ficciones del dinero* de Alejandra Laera (2014). En relación con la primera, si bien Pineau incluye en su denominación un conjunto bastante heterogéneo de relatos

³ Para ejemplificar, pueden mencionarse, además de los libros de Maritano, la saga *Caídos del mapa*, de María Inés Falconi (Los Verdes de Quipu, Quipu, 1995-2016) y las novelas *Un crimen secundario* (La movida, Colihue, 1992) y *Derrotado por un muerto* (La movida, Colihue, 1993), de Marcelo Birmajer; *Un profesor cobarde*, de Gonzalo Carranza (La movida, Colihue, 1996); *Hojas de la noche*, de Eduardo Muslip (Colihue, Leer y Crear, 1997); *Alrededor de las fogatas*, de Beatriz Actis (La movida, Colihue, 1999); *Rafaela* (El Barco de Vapor, SM, 2002) e *Intermitente Rafaela* (El Barco de Vapor, SM, 2016), de Mariana Furiasse; *El año de la vaca*, de Mágara Averbach (La Pluma del Gato, Sudamericana, 2003), *Secretísima Virtual. Veinte mensajes y una carta desesperada*, de María Brandán Aráoz (Azulejos, Estrada, 2014), y *Leyra*, de Pablo De Santis (Loquileo, Santillana, 2018).

ficcionales y no ficcionales (novelas, autobiografías, memorias, canciones, etcétera) no necesariamente destinados al aula y cuyo tema es la escuela, el autor encuentra en ellos una serie de motivos que en nuestras *ficciones de escuela* también resultan esenciales: imágenes de escuelas, desde el “recuerdo oficial de los orígenes” hasta la “actual crisis estructural” (Pineau, 2005: 222); caracterización de docentes y de alumnos, así como de “nuevos sujetos escolares, como el presidente de la cooperadora”, y “temas e imágenes sobre la vida escolar” (224) tales como la situación de examen o las interacciones entre docentes y alumnos⁴. En cuanto a las *ficciones del dinero*, Laera utiliza la noción para referirse a una serie de novelas en las que el dinero no era “un elemento más ni un tema recurrente; tampoco construía un sistema de referencias ni permitía simplemente reconstruir un contexto. Más bien, el dinero era el motor de la trama, lo que echaba a andar la historia, la matriz explicativa del relato” (Laera, 2014: 13). Algo similar podría decirse aquí de la función diegética de la escuela: motor de la ficción o matriz narrativa. Mejor aún: cronotopo.

En efecto, de manera semejante al *camino* en la novela española del Siglo de Oro, o al *castillo gótico* en la ficción del siglo XVIII o al *salón recibidor* en el realismo decimonónico (Bajtín, 1989), la *escuela* organiza una conexión de relaciones temporales y espaciales que determinan tanto los procedimientos formales como los posibles narrativos⁵. Así, hacia el interior de la narrativa juvenil, el cronotopo de la escuela instaaura una variedad específica con una particular intersección de tiempo y

⁴ Más recientemente, Pineau examina “formas de narración escritas de la experiencia escolar”, esto es, “escritos en los cuales [las generaciones pasadas] se propusieron reconstruir su experiencia educativa, fundamentalmente la escolar, tal vez como un homenaje a la institución que los dotó de la poderosa arma de la lectoescritura” (Pineau, 2018).

⁵ En relación con la productividad de las conceptualizaciones bajtínicas para el análisis de literatura infantil y juvenil, cf. Scerbo, 2014. Respecto de la categoría de cronotopo, el autor examina allí el del *agua* y el del *viaje* en *El mar y la serpiente*, de Paula Bombara, y *La sogá*, de Esteban Valentino, respectivamente.

espacio cuya incidencia sobre el lector ha sido largamente caracterizada y atribuida a la totalidad de la literatura juvenil: gracias a esta configuración espacio-temporal, el lector podría reconocer un universo de pertenencia o, en términos de López y Bombini, se establece “un pacto de lectura basado exclusivamente en la identificación emocional del lector modelo-adolescente con el texto” (López y Bombini, 1992: 28). El señalamiento de esta función identificatoria, que por ampliamente difundido no es necesariamente erróneo, omite, sin embargo, que la literatura infantil y juvenil tiene un doble destinatario.

A partir de la teoría de los polisistemas literarios, Zohar Shavit ha observado que la literatura infantil pertenece formalmente a un sistema —el de la literatura para niños—, pero, al mismo tiempo, sus textos son leídos por los adultos, “condición sine qua non para su éxito” (1999: 149). De ahí el atributo de “ambivalente” de la literatura infantil, en tanto estaría conformada por:

textos [que] pertenecen simultáneamente a más de un sistema y, en consecuencia, se leen de forma diferente (aunque al mismo tiempo) por parte de dos grupos de lectores al menos, que divergen en sus expectativas, así como en sus normas y hábitos de lectura. En consecuencia, su comprensión del mismo texto será muy diferente (Shavit, 1999: 151).

Entendida de este modo, la noción de ambivalencia puede aplicarse a las ficciones de escuela, con una salvedad: si, por una parte, pertenecen al sistema de la literatura juvenil, por otra parte, es “condición sine qua non para su éxito” su lectura por parte de un tipo particular de adulto: el docente. Es, fundamentalmente, el adulto-docente —entre otros agentes (y aun condicionado por diversos factores institucionales)— quien establece si un texto literario ingresa o no en la escuela, quien habilita el acceso al aula de un determinado libro con el que se trabajará en las clases de literatura. Las ficciones de escuela, por lo tanto, deben estructurarse principalmente en función del profesor. Por este motivo, al igual que los “libros de texto, revistas para docentes, comunicaciones oficiales, manuales especializados, libros de didáctica, cartas de las familias, notas de los directivos, literatura, artículos de divulgación, de investigación” (Brito y Gaspar,

2010: 163), las ficciones de escuela forman parte también del universo de lecturas docentes.

Podría afirmarse entonces que las ficciones de escuela poseen capacidad performativa: no sólo propician la sensación de inclusión ilusoria del lector adolescente en la historia narrada⁶, sino que además ponen a circular representaciones sobre el universo escolar que contradicen, complementan o refuerzan aquellas que regulan las prácticas educativas. De manera similar al libro de texto, “material curricular [que] está determinando, de un modo explícito o implícito, gran parte de la actividad de escolarización” (Martínez Bonafé, 1999: 2)⁷, o a la prensa educativa, que “orienta las prácticas de enseñanza por medio de recursos para las diversas tareas que encaran los docentes en la escuela” y ofrece “guiones, actividades, intercambios, saludos y rituales así como formas de ambientar la escuela y el aula” (Finocchio, 2009: 200-201), las ficciones de escuela tienen la posibilidad de ejercer un modelado de las clases de literatura.

⁶ En este punto, diferimos de la lectura de Labeur, quien analiza la inclusión del universo escolar exclusivamente como estrategia destinada a la identificación del alumno lector: “Esta similitud personaje/lector aparece reforzada en el primer premio que sitúa la trama en contextos escolares e imagina a su lector modelo no solo como un joven, sino como un joven que va a la escuela. En este primer título de literatura juvenil es tan notable la relación de identificación entre los personajes y los jóvenes alumnos lectores que en la sección de actividades se propone que se replique lo que ocurría en la novela” (Labeur, 2016).

⁷ Para el caso argentino, Marta Negrín ofrece una versión más matizada del carácter determinista de los libros de texto: “Los modelos o “patrones de empleo” de los libros de texto por parte de los profesores no son homogéneos. Desde un uso que supone una utilización casi total del libro, con adaptaciones y agregados, hasta otros patrones que casi prescinden de él, o entrañan una utilización esporádica, se han identificado en esta investigación distintos grados que oscilan entre una dependencia más o menos marcada –aunque nunca de aplicación mecánica y acrítica–, hasta una autonomía casi total del profesor frente a estos materiales” (2009: 200).

Las ficciones de escuela de Alma Maritano

En el caso de la saga inaugural de Maritano, las ficciones de escuela presentan una serie de rasgos cronotópicos propios. En principio, la temporalidad está regulada por la duración del ciclo lectivo: las historias, que desconocen el *in medias res*, se inician siempre en febrero o marzo y finalizan en diciembre⁸. Si estos dos momentos constituyen los límites temporales de las historias, hacia el interior del ciclo lectivo los acontecimientos están igualmente cronometrados por cada una de las etapas del año escolar. Las ficciones de escuela de Maritano marcan minuciosamente el paso del tiempo, tanto a través de la mención directa del mes (o la estación del año) en que se desarrollan los hechos —“La primavera tarda en irse, este octubre parece agosto” (Maritano, 1986: 102)⁹— como a partir de alusiones a fechas del calendario escolar fácilmente reconocibles: feriados —“¿Habría inconvenientes en que Robbie viniese conmigo al campo para Semana Santa?” (Maritano, 1984: 82)—, períodos de receso —“Se acercaban las vacaciones de invierno...” (108)—, finales de receso —“Han pasado las vacaciones de invierno. Estamos ya en una tarde de principios de agosto” (144)—, día del estudiante —“Estamos a 20 de setiembre. Mañana es el día de la Primavera, el día del Estudiante (151)—, interrupciones de clases por huelgas docentes —“el viernes hay paro de nuevo” (Maritano, 1988: 97)—, exámenes de diciembre —“ya queda menos de una semana y los chicos [...] están estudiando para rendir” (Maritano, 1984: 167)—.

Pero la marcación del tiempo evidencia no sólo el avance del ciclo lectivo; diariamente, cada acontecimiento está organizado por las señales típicas de la jornada escolar. Diálogos amorosos, chismes, peleas y

⁸ Una excepción se da en *En el sur*, cuya historia finaliza en julio, momento en que los alumnos realizan su viaje de egresados.

⁹ *En el sur* directamente se estructura en cinco partes cuyos títulos son “Marzo (Andante)”, “Abril (Scherzo)”, “Mayo (Allegro ma non troppo)”, “Junio (Adaggio)” y “Julio (Adaggio Appassionato)”. En las citas remitimos a las tres novelas de Maritano de nuestro corpus: *El visitante* (1984), *Vaqueros y trenzas* (1986) y *En el sur* (1988).

reconciliaciones establecen su duración en función de las horas de clase –“Para Niqui la primera hora del viernes duró un siglo” (Maritano, 1984: 131), los recreos –“Están reunidas en el jardín, en el tercer recreo. Como es el más largo, aprovechan para despachar una rápida merienda” (1986: 63)–, los momentos de entrar al aula –“En eso suena el timbre. [...] Todos los cursos empiezan a dirigirse a sus respectivos salones” (1984: 108)–. El ritmo escolar impone a los hechos sus unidades de tiempo inclusive en las actividades que se desarrollan fuera de los horarios de clase, pero en la escuela: “Nadie bailaba. El plazo impuesto por la reglamentación del colegio en cuanto al volumen del sonido había sido cubierto. Ya eran más de las tres de la madrugada” (1988: 101)¹⁰.

En lo que respecta a los espacios, parece obvio destacar el protagonismo que en las ficciones de escuela necesariamente asumen los lugares característicos de la topografía escolar: las escenas se desarrollan en un aula, el patio, los baños, el bufet, la puerta de entrada. Sin embargo, el cronotopo tiene capacidad para expandir el desarrollo de las acciones también hacia otros sitios, de modo que los episodios que se inician en la escuela generan una onda expansiva que excede los límites del establecimiento. Los personajes no se mueven solamente dentro del ámbito educativo; en todo caso se conocen y se reencuentran diariamente allí, pero transitan por zonas que son prolongación y continuidad de la escuela. Así, en la mesa familiar se conversa sobre compañeros y profesores; en la casa de un compañero se resuelven las tareas escolares; en espacios públicos se desarrollan actividades que se planificaron en la escuela o que de algún modo la involucran. Desde la escuela se puede trazar un circuito conformado por diversos puntos de encuentro, pero equidistantes a la escuela, máquina productora de historias y condición de posibilidad de acciones que se desarrollan

¹⁰ El tiempo escolar crea tal automatismo en los personajes que, en ocasiones, irónicamente pierden la noción del tiempo:

“[...] Chau. Nos vemos mañana en el colegio.

“–Es sábado.

“–Ah, sí, es cierto. Sábado...” (Maritano, 1988: 123).

en diferentes ámbitos.

En lo que atañe a los personajes, los protagonistas son adolescentes, lo que determina el tipo de temáticas que, como bien señalaban López y Bombini (1992), se extienden desde el enfrentamiento con el mundo de los adultos hasta el conflicto con el propio cuerpo a fin de lograr la identificación del lector con el universo construido. La adolescencia, de hecho, se convierte en un tema en sí mismo, en constante objeto de reflexión: “Este tiempo de adolescencia no tendría que existir. Uno tendría que pasar directamente a ser adulto” (Maritano, 1986: 29). Sin dudas, para reforzar esa identificación, los personajes hablan como adolescentes y tienen consumos de adolescentes; en este punto, resulta interesante advertir que las ficciones de escuela están condenadas a envejecer en muy pocos años; el paso del tiempo inevitablemente les hace pagar la búsqueda de empatía a través de formas cronolectales y prácticas culturales demasiado efímeras: “¡Ay, nena, basta, eso va a ser *copante!*” (Maritano, 1986: 117, cursivas nuestras); “un pasa-casette con los Kiss” (43); “Mirá el rubio, parece el de la ‘Laguna Azul’ [...]”. El morocho parece Ponch [...], el de ‘Chips’” (60).

Pero en las ficciones de escuela, los personajes no son simplemente adolescentes, sino fundamentalmente alumnos. Sus cuerpos son, sin dudas, cuerpos adolescentes y, por lo tanto, cuerpos en transformación al igual que los de los lectores previstos —“le gustaría ser más alto, más elegante. En estos tiempos se siente incómodo dentro de su cuerpo” (Maritano, 1986: 39)—, pero también son *cuerpos escolarizados*:

Las manos de Cristina, por ejemplo. Manitos blancas, de uñas pequeñitas y siempre roídas hasta la misma carne. Manitos desnudas, en constante movimiento, *aferradas con fuerza a la birome, buscando ágiles los temas en los libros, arrojando la pelota al cesto con increíble puntería...* (Maritano, 1984: 38, cursivas nuestras).

Precisamente porque se trata de alumnos, las ficciones de escuela suelen caracterizarse por la presencia de personajes numerosos, los necesarios para “llenar” un aula. Por este motivo, los personajes tienen la posibilidad de compactarse por momentos en actante colectivo: “Los

de *segundo* *tercera* no advirtieron casi lo que estaba ocurriendo entre los dos chicos, pero en *tercero* todos se dieron cuenta..." (1984: 101, cursivas nuestras). Desde el punto de vista de la estructuración del relato, el alto número de personajes puede ocasionar problemas en el momento de su presentación¹¹; de ahí que Maritano elija adoptar un recurso propio de la administración escolar: el listado organizado en varones y mujeres, y en 'apellido, nombre':

Los varones de Primero 4^a. invitados eran:

- Romero, Federico
- Nacht, Alberto
- Sismondi, Nicolás
- Pérez, José Luis
- Luraschi, Fabián

Las mujeres eran:

- Abdo, Josefina
- Calvo, Dolores
- Cobián, Teresa
- Margret, Elizabeth
- Marchesini, María Lorena
- Oliva, Tamara
- Vilecich, María (Maritano, 1986: 69)

La pertenencia de los personajes a un colectivo escolar resulta determinante en las ficciones de escuela de Maritano. De hecho, el principal conflicto en las tres novelas que forman parte de la saga, de manera más o menos directa rondan en torno a la antinomia *integración / desintegración*, ya sea de un alumno respecto del curso o bien de los miembros de un curso entre sí: en *Vaqueros y trenzas*, el núcleo consiste en que "no tiene sentido que las chicas estén por un lado y los chicos por el otro, y que el único momento en que se reúnan sea en los bailes o los asaltos" (Maritano, 1986: 70); en *El visitante*, el factor que descompone la integración es la llegada de Robbie: "vino

¹¹ La cantidad de personajes, sumada al hecho de que se está trabajando sobre una saga, no puede sino dar lugar a algunos descuidos. Uno de los alumnos, de apellido Romero, varía alternativamente su nombre de "Federico" a "Francisco" en *El visitante*; de manera similar, la madre de Inés, de nombre Lucía en *Vaqueros y trenzas*, pasa a llamarse Carmen en *En el sur*.

un alumno nuevo, sabés, de Buenos Aires y desde que él apareció es como si algo andara [sic] mal, vos viste qué unidos somos todos, es como si fuera un solo curso y ahora parecemos todos distintos, no sé...” (1984: 73); en *En el sur*, el narrador monitorea con atención los avatares de la incorporación en el curso de dos alumnas: “Poco a poco, las nuevas se habían ido integrando al grupo” (1988: 80).

Se trata, por último, de adolescentes que realizan sus primeras incursiones en el mundo del trabajo, para el cual la rutina escolar les proporciona no pocas destrezas. Es así como en *El visitante*, Inés y Niqui se inician en la animación de fiestas infantiles:

Tenemos que planear todo muy bien. Seguro invitó a todo el curso y no tenemos que darles tiempo ni a respirar – dice Inés, siempre práctica y amiga de la organización–. Mirá, empezamos con los títeres, mientras están recién llegados y todavía pueden estar atentos. Después comerán y tomarán algo, si no, no los tenés quietos. En seguida los juegos, pelota, prendas y todo eso. Cuando ya están hambrientos y sedientos de nuevo, la torta. Vuelta a jugar un poco y cuando ya no dan más, sacamos la guitarra, los sentamos en el suelo... y ¡zácate!, canciones con estribillo, Manuelita, el Brujo de Bulubú [sic], el Mono Liso, todo eso (Maritano, 1984: 102-103).

Los adolescentes saben cómo organizar una fiesta para niños porque la escuela los ha provisto de pautas. La escuela enseña a planificar, a segmentar el tiempo, a ordenar cuerpos y a distribuir actividades teniendo en cuenta los niveles de atención de niños que conforman un colectivo que es, en última instancia, escolar: “invitó a *todo el curso*”.

En resumen, temporalidad y topografía escolar definen un cronotopo que determina un tipo específico de personaje: el joven que, en tanto adolescente, habita un cuerpo en transformación y que, en tanto alumno –modelado (al igual que el lector previsto) por los tiempos y espacios escolares–, se halla en conflicto con su grupo de pares y en preparación para el mundo laboral.

La escuela según Maritano

A mediados de la década del ochenta, Cecilia Braslavsky publica *La discriminación educativa en Argentina*, el primer trabajo de investigación que proclama el fin del mito igualitarista de la escuela pública en nuestro país (Tiramonti, 2004a, 2004b; Terigi, 2008; Krüger, 2012). Allí, a partir de un estudio realizado entre 1983 y 1984, Braslavsky sostenía que, en el sistema educativo argentino —un sistema que, lejos de ser uniforme, se encontraba altamente segmentado—, el pasaje del nivel primario al secundario se caracterizaba por una orientación socialmente selectiva. Tal orientación no implicaba sólo posibilidad o no de acceso a los estudios secundarios, sino también *acceso diferenciado* a segmentos conformados por establecimientos que reclutaban egresados del primario con diferentes grados de selectividad. En otras palabras, el pasaje al secundario no necesariamente excluía, pero sí incluía de manera diferenciada¹². De este modo, por ejemplo, mientras los niños de escuelas primarias para sectores medios y altos ingresaban mayoritariamente en colegios nacionales o comerciales, los niños de escuelas para sectores populares quedaban concentrados en colegios secundarios que no tomaban examen de ingreso, es decir, en establecimientos de menor prestigio.

Se producía entonces lo que Braslavsky denominaba *construcción de apariencia igualitaria*. Las escuelas se presentaban como internamente homogéneas justamente porque eran externamente heterogéneas:

Dentro de cada unidad educativa [...], el rendimiento

¹² Adriana Puiggrós coincide con este diagnóstico: “Si bien fue la política neoliberal, desplegada como programa educativo por el gobierno de Carlos Menem, la que legalizó un sistema educativo estratificado y balcanizado, la etapa en que la pobreza invadió las escuelas se dio con el gobierno de Alfonsín. Fue entonces cuando el sistema comenzó a fragmentarse en rutas que llevan decididamente a destinos distintos. Se diversificó fuertemente la calidad del servicio educativo y se instaló el problema salarial docente. Después, el gobierno neoliberal de Carlos Menem ‘ajustó’ el sistema para que la división de la población educativa en estratos siguiera reproduciéndose” (2006: 184).

aparece como el criterio básico de éxito y selección, y así, la cotidianeidad educacional se configura como una cotidianeidad “meritocrática” en la que “se hace abstracción” de las diferencias sociales y personales y se instaura una práctica socialmente igualitarizante. Los actores del sistema educativo –maestros, niños, familias, burocracias educativas– encuentran así en esa cotidianeidad una verificación de las afirmaciones tradicionales de las ideologías educacionales igualitaristas. Sin embargo, [...] la selección meritocrática que efectivamente opera dentro de un mismo circuito educativo, no alcanza a controlar los efectos de la selección social que genera la desigualdad entre circuitos (Braslavsky, 1985: 137-138).

Si el trabajo de Braslavsky llega para anunciar que el rey está desnudo, la saga de Maritano continúa percibiendo las vestiduras del igualitarismo. Por eso, las novelas despliegan una serie de estrategias destinadas a realizar, en primer lugar, un montaje escenográfico y, en segundo lugar, la construcción de una comunidad de usuarios de esa escenografía.

En lo que respecta a la puesta en escena, Maritano elige ubicar su saga en un barrio aristocrático cuya arquitectura evoca las primeras décadas del siglo XX:

El Boulevard Oroño es famoso por sus palmeras. Las hay, dicen, de todas las variedades posibles y fueron plantadas a principios de siglo, cuando Rosario era aún una ciudad muy nueva y tuvo la coquetería de querer lucir un boulevard a la manera de muchas ciudades de Europa. En el tramo que va desde su nacimiento, cerca del río hasta Avda. Pellegrini, muchas familias acomodadas construyeron mansiones imponentes, la mayoría de estilo francés, y ese lugar se constituyó en el barrio residencial más importante de la ciudad, así como un típico lugar de paseo.

Hoy, barrios más modernos y céntricos han opacado su antiguo esplendor. Algunas de las mansiones fueron convertidas en clínicas médicas, colegios o facultades, como el Colegio Nacional “Dante Alighieri”, el “Liceo Nacional de Señoritas”, el Colegio Nacional “J. J. de Urquiza”, la Escuela Superior de Comercio, la Facultad de Ciencias Económicas.

De todos modos, la clásica y aristocrática fisonomía de las construcciones y la imponente altura de sus típicas palmeras, hacen que el Boulevard Oroño siga

siendo uno de los lugares más atractivos de la ciudad. Esas palmeras, además, suelen ser confiables testigos de romances juveniles incipientes, ya que los Colegios están muy cerca unos de otros y a las horas de entrada o de salida, chicos y chicas parecen buscarse y agruparse como las palomas de la Plaza Pringles (Maritano, 1984: 144).

En la escenografía, todo es majestuoso o, mejor aún, imponente (“mansiones *imponentes*”, “*imponente* altura”). Las palmeras, altas, ancestrales y omniscientes, son testimonio de romances juveniles, pero también del devenir de las generaciones. Los edificios escolares están impregnados con el aura de la aristocracia de principios del siglo XX, una élite que parece haber cedido gentilmente sus mansiones a colegios y liceos. Por eso, la escuela no se llama *escuela*, sino *Colegio* (con mayúsculas, aun cuando no se aluda a él como sustantivo propio: “¿No extrañaste el Colegio?” (Maritano, 1984: 42); y el edificio no puede ser sino (también) mayúsculo: una mansión legada a la educación pública:

El viejo edificio del Colegio Nacional “José Hernández”, antigua mansión de una distinguida familia rosarina, les ha reabierto las chirriantes verjas. Ellas – guardapolvos blancos– y ellos –saquitos azules– inundan los anchos patios sombreados de acacias, ceibos, eucaliptos y palmeras.

Inés está encantada [...]. La primera vez que empuja los hierros negros de la alta verja lo hace como quien cumple un acto trascendental. Este será “su” colegio. Un pequeño nuevo mundo al que ya pertenece. Sabe que lo querría igual, aunque no tuviese tan anchos jardines, ni tantos árboles y canteros de flores, y aunque no pareciera un castillo inglés con techos de pizarra (Maritano, 1986: 58-60).

En lo que respecta a la construcción de una comunidad, el Colegio Nacional “José Hernández” en el que se desarrolla la saga es una especie de arca de Noé lectiva que muestra la convivencia armoniosa de alumnos ricos y pobres en el mismo establecimiento:

Muchas clases de alumnos tiene el Colegio Nacional. Desde aquellos de familias pudientes que piensan seguir carreras como Abogacía o Medicina, hasta aquellos otros que por falta de medios no pueden ser enviados a un

colegio privado. También están los que pensaban entrar al Instituto Politécnico, y que no han podido lograrlo por el bajo puntaje de sus exámenes de ingreso. También abundan los que repiten años, y vienen de otros colegios y aún de otras ciudades (Maritano, 1986: 61).

A los alumnos podría atribuirse la misma característica que el narrador encuentra en las palmeras del boulevard Oroño: los hay “de todas las variedades posibles”. Sin embargo, nada se dice de niños que eventualmente no pudieron entrar en el Colegio porque en el universo Maritano sencillamente no hay adolescentes que no hayan ingresado al nivel secundario. Quienes en todo caso no accedieron son los padres de algunos alumnos, algo que quedó en un pasado bastante lejano: “Si yo hubiese podido estudiar...”, se lamenta la madre de Inés (Maritano, 1986: 34). Aunque consciente, no obstante, de la existencia de una jerarquía académica y de una selectividad social que, en todo caso, se ubica en el futuro (Abogacía y Medicina serán las carreras de los jóvenes de “familias pudientes”), la escuela de Maritano no sólo desconoce los procesos de selectividad diferenciada del nivel medio, sino que sirve de cobijo para alumnos de otras localidades e, incluso, para quienes no han obtenido el puntaje que requerían los exámenes de ingreso a otros colegios, como el Politécnico mencionado en la cita¹³.

Aun por fuera del Colegio Nacional, los vínculos que establecen los protagonistas con jóvenes de escuelas aledañas contribuyen a la construcción de una comunidad de iguales: “había un montón de tipos con facha. Aquel, nomás, del Poli. Y ese otro con el que había bailado recién, del Colegio Inglés” (Maritano, 1988: 98); “Un chico del Politécnico trataba de acaparar la atención de Lori [...]”.

¹³ El Instituto Politécnico Superior “Gral. San Martín” de Rosario depende directamente de la Universidad Nacional de Rosario (cf. www.ips.edu.ar). En su trabajo, Braslavsky observa que, entre 1983 y 1984, “*los egresados de la escuela [primaria] de mayor calidad educativa* tuvieron más probabilidades de éxito en sus intentos por ingresar al colegio elegido como primera opción. Estas mayores probabilidades existieron también respecto del propósito de ingresar a los *colegios con exámenes de ingreso más complejos, es decir, a los dependientes de una Universidad*” (Braslavsky, 1985: 130, cursivas nuestras).

La Japonesa, por su parte, tenía embobado a otro del Normal N°1" (101). Se trata de una *comunidad imaginada*¹⁴ que se vuelve particularmente visible en los rituales de apertura y cierre del ciclo lectivo:

Han empezado las clases. Por las calles el aire ha tomado un color escolar. Los últimos días calurosos resplandecen de guardapolvos blancos y huelen a tinta y papel. El sol de marzo es una dulce anticipación del otoño que ilumina a chicos y chicas ajetreados, con la piel bronceada todavía (Maritano, 1986: 58-60).

Esta tarde del 30 de noviembre es una verdadera tarde primaveral. [...] Las clases de los Colegios secundarios han finalizado y muchos jovencitos de distintos lugares del país, vuelven a sus casas, o regresan a Rosario. El bullicio es infernal. Todas las caritas, luminosas, arboladas, estallan de alegría. "¡De vuelta a casa, por fin!", piensan seguramente los que han estado internados en pensiones o colegios (Maritano, 1984: 168).

El Colegio Nacional no es en absoluto una comunidad expulsiva: a medida que pasan los años, los alumnos siguen asistiendo regularmente. Y quienes abandonan la escuela lo hacen por razones no vinculadas con el rendimiento escolar ni con lo socioeconómico, sino por decisiones individuales. Esto se materializa particularmente en uno de los personajes, Martín Righero, alumno que, de acuerdo con la evolución de la saga, debería estar en tercer año, pero ha optado por abandonar la escuela:

Hoy el que estudia es un boludo, viejo. Haceme el favor... ¿No viste cómo les va a los que tienen un título? O se van del país, o manejan un taxi, o ponen una pizzería, o andan haciendo changas por ahí. ¿O no? [...]. Hay que avivarse, che. Yo ya cumplí los dieciséis años hace rato. ¿A qué santo querés que le siga rezando en el Colegio?

¹⁴ Dice Anderson: "Es imaginada porque aun los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión. [...] todas las comunidades mayores que las aldeas primordiales de contacto directo (y quizá incluso estas) son imaginadas" (1993: 23-4).

(Maritano, 1984: 42).

Abandonar la escuela sella el destino del personaje. Más adelante, Righero es el malicioso causante de un equívoco que conduce a la pelea de los protagonistas, pero que se resuelve cuando el abuelo de uno de ellos reconoce a Righero en una fotografía en el periódico como uno de los tres “jóvenes malvivientes [que] asaltan una finca de Oliveros” (1984: 136). Tal como había pronosticado el abuelo al enterarse de que Righero no estudiaba ni trabajaba: “No sería muy buen trigo limpio, ¿no?” (137).

Estar en el Colegio o *no estar* en él constituyen variables que determinan la configuración moral de los personajes. La pertenencia o no a la comunidad imaginada resulta fundamental en la distribución de héroes y villanos.

El destinatario docente de Maritano

¿Cuál es, concretamente, el lector docente al que, en la década de 1980, apelaban estas ficciones? En un artículo sobre la recepción de *La trama de los textos* (1989), Ángeles Ingaramo explora precisamente ese universo de lectores al cual también estaba destinada la ópera prima de Bombini:

Para aquel entonces, el estado de los contenidos escolares era tan alarmante como la situación de la educación pública en general. Deserción, deterioro y salarios paupérrimos eran las caras visibles del saldo que había dejado el paso del gobierno dictatorial por el sector. Nada latente parecía resurgir con fuerzas de las iniciativas impulsadas durante los años '60 y '70 que se habían propuesto la renovación de las normas, contenidos y rituales escolares. Tampoco el Congreso Pedagógico Nacional celebrado por parte del Gobierno en el año 1984 había aportado soluciones concretas para alcanzar la ansiada mejoría. Sumado a esto, muchos de los programas que se proponían la actualización y capacitación del cuerpo docente habían quedado interrumpidos o sin concretarse en un país con su economía en pique.

En el estado anquilosado en el que se hallaba el

sistema, la enseñanza escolar de la literatura había quedado subsumida en una visión enciclopedista de la historiografía literaria que reducía la tarea interpretativa de la lectura a la dilucidación de un único sentido dictaminado por la figura del autor. Al mismo tiempo, la cartelera de opciones bibliográficas quedaba circunscrita a un canon escolar determinado por las nociones de “literatura” como “modelo de buen decir” y “modelo de buen hacer”. Perdidos en tierra de nadie, los docentes de lengua y literatura de la escuela secundaria argentina parecían encontrar en los postulados de este libro una salida ante una práctica que estaba perdiendo toda su legitimidad social (Ingaramo, 2012: 3-4).

Es este, precisamente, el lector docente a quien Maritano comunica modos de abordar una clase de Castellano, posibles actividades para los alumnos y también una serie de autores capaces de renovar el canon literario “clásico-centrista, nacionalista e hispanista, que atraviesa la enseñanza de la literatura durante todo el siglo XX” (Setton, 2004: 123)¹⁵. En este contexto, caracterizado además por la génesis de una serie de debates educativos —entre ellos, “el lugar de los derechos humanos, el lugar de la cultura letrada en la circulación cultural y la novedad del feminismo y/o los estudios de la mujer/de género” que promueven diferentes formas de *uso cívico* de literatura (Peralta, 2017: 163) y que comienza a abrir grietas en los textos escolares en torno a las perspectivas sexogenéricas imperantes (Bórtoli, 2017)— se vuelve comprensible por varias razones el éxito de la saga durante los años ochenta y noventa en el ámbito de la escuela secundaria argentina.

En primer lugar, las ficciones de escuela deben pasar una especie de “evaluación curricular” para ser aceptadas por el lector docente. Más allá de una historia que interpele a los alumnos, la clase de literatura requiere, de parte de una novela, una serie de procedimientos formales para ser trabajados en el aula. Alma Maritano era consciente de

¹⁵ Llama la atención particularmente la mención de Haroldo Conti entre las lecturas de los alumnos, autor cuya ausencia en el canon escolar condujo a Bombini a formular la idea de la censura política (Bombini, 1989).

este requerimiento y lo cumplió; en sus relatos, el profesor de literatura encontraría diversos tipos de narradores, diálogos sin intervención de narrador, estilo indirecto libre, además de géneros incluidos en la ficción: cartas familiares, cartas formales, diarios íntimos, noticias periodísticas y poemas escritos por los propios personajes.

Pero también existen estrategias menos evidentes de interpelar al profesor para obtener el pasaporte al aula, tales como la construcción de una imagen de formador. No casualmente los docentes ocupan un lugar central en estas ficciones de escuela inaugurales. En el caso de la saga de Alma Maritano, los docentes aparecen investidos de una autoridad que, por ejemplo, no tienen los padres. Tía Bernardina, la anciana a quien los protagonistas asignan el rol de confidente, consejera y anfitriona en las reuniones de amigos, ha sido maestra de nivel primario: “No te olvides que enseñó muchos años. Tiene experiencia con chicos” (Maritano, 1986: 34). Por otra parte, es el personaje que, por momentos, convierte a la novela en un manual de literatura; en este punto, se produce el primer guiño al docente en lo que respecta a posibilidades de uso del libro. Bernardina podría considerarse, utilizando un término que las teorías socioculturales de la lectura pondrían de moda mucho después, una *mediadora*:

Y aquí lo tenés a Wells, mirá, este está agotado y no se consigue y aquí Huxley, este es su libro más importante y esta es una colección completa de Verne. ¿Ves? Con ilustraciones especiales, una edición que no viene más, yo la usaba en la escuela y aquí los más modernos, estos son mis preferidos, Lovecraft... Y los argentinos, Borges, Bioy Casares... ¡Ah, esto sí es una maravilla! ¡Úrsula Leguin [sic]!

[...] Robbie está realmente sorprendido. [...] ¡La famosa tía Bernardina! Él se la había imaginado una solterona ñoña o cursi, con la que no podría hablar de nada. En realidad, había aceptado porque Inés le habló de su biblioteca. La posibilidad de libros nuevos lo había atraído como a una mosca un frasco de dulce. ¡Qué sorpresa después! (Maritano, 1984: 121-122).

Como no podía ser de otro modo, el docente de Castellano también ocupa un lugar significativo en las ficciones de escuela. En *Vaqueros y trenzas*, el profesor Montalvo, quien encierra un misterio que los alumnos

están dispuestos a descubrir –“Qué le habrá pasado en su vida al profesor Montalvo. El otro día, mientras nos dictaba, se quedó como ausente, mirando el jardín a través de la ventana, con una cara... En qué pensaría, de quién se acordaría” (Maritano, 1986: 71)–, ofrece un modelo de clase de Castellano:

[...] Castellano me enloquece. Saqué un ocho en una prueba escrita y un diez en un oral. Tenemos un profesor increíble. Todos lo adoramos. Nos hace gustar lo que leemos, nos deja decir todo lo que pensamos sobre lo que está escrito, aunque sean autores famosos, y discutimos con tanto entusiasmo, y termina resultándonos fácil lo que al principio apenas entendíamos. Además lee en voz alta con una voz de locura, y cuando él lee todo parece más lindo. En las demás materias me va bien, pero en ninguna como en Castellano, quisiera tenerlo a él en todas las materias, y seguro me gustarían más (Maritano, 1986: 72).

Así, las ficciones de escuela de Maritano *prescriben un modelo de clase*. En una línea similar, pero en clave de ofrecimiento de propuestas para el aula, podrían leerse los resultados de la asamblea que, en casa de tía Bernardina, llevan a cabo los alumnos a fin de resolver el conflicto de la falta de comunicación entre varones y mujeres:

[...] Les sugiero algo que nos puede reunir y agrupar a todos: fundar una revista o periódico escolar, que será testimonio de todas las actividades, y en el que todos colaborarán según sus gustos e inclinaciones con noticias locales o nacionales, con fotos sobre arte o deporte, con reportajes a gente de nuestra ciudad, importante y famosa o no, con crónicas artísticas y deportivas, comentarios de libros, que nos hayan gustado o no, con una sección de temas del hogar, cocina y todo eso, que puedan interesar tanto a mujeres como a varones [...] inclusive con cartas de lectores, que pueden ser padres, profesores, amigos, en las que recibamos críticas y opiniones, una sección infantil para los hermanitos [...], alguna historieta, en fin... (Maritano, 1986: 97).

Más allá de las consignas para resolver en clase relacionadas con la novela que se ofrecen en “Propuestas de trabajo” –una sección fija de la colección Leer y Crear

de Colihue¹⁶—, en el interior mismo de las ficciones de escuela se formulan sugerencias para el docente: diseñar un periódico, realizar entrevistas, recopilar recetas de cocina, producir cómics, escribir reseñas bibliográficas y crónicas deportivas..., repertorios de actividades que, en la década del ochenta, constituían alternativas para desterrar el enciclopedismo en la enseñanza de la literatura. La ficción desplegaba estrategias para el trabajo en el aula que se presentaban como superadoras de las tareas tradicionales y que prometían interpelar a los alumnos del nivel medio tanto como a los personajes de la novela.

Por otra parte, la estructura narrativa misma ofrece al docente una serie de contenidos curriculares para trabajar en el aula. Porque si, como señalamos más arriba, el cronotopo escolar establece un núcleo de protagonistas adolescentes-alumnos, de cada uno de ellos se desprende una historia familiar que despliega una red de posibles temas de investigación. Si, para Maritano, la novela puede ser pensada en términos de estructura centrífuga¹⁷, en estas tres novelas la narración se expande desde un núcleo conformado por adolescentes compañeros de curso hacia el exterior de la escuela, a fin de recoger las historias que protagonizan los personajes con los que se vinculan los alumnos. Así, la historia de Bernardina, tía de Inés, nacida en Asturias y llegada a la Argentina a los doce años de edad, permite recuperar las historias de inmigrantes que Inés promete investigar para escribir una novela a publicarse en forma de folletín (*El visitante*); los padres de Inés, que permanecen en la localidad rural de Los Pirinchos, alejados de la hija que estudia en Rosario, introducen en el relato cuestiones de género —“¿Valdrá la

¹⁶ La introducción, notas y propuestas de trabajo para *Vaqueros y trenzas* fueron realizadas por Clide Tello; para *El visitante*, por Nora Hall, y para *En el sur*, por Beatriz Castiel.

¹⁷ “En la novela [...], el autor pone en marcha numerosas vías narrativas [...]. Cada historia, más o menos desarrollada en la novela, sigue su propio camino dejando al lector, en muchas ocasiones, la tarea de seguirlo hasta su culminación. De allí que quede abierta la estructura de tal modo que todas las puntas de las historias escapen del centro hacia afuera. De allí que la estructura novelística pueda ser calificada como ‘centrífuga’” (Maritano, 1993: 191).

pena tanto sacrificio y riesgo para mandar a estudiar a una mujer?” (Maritano, 1984: 34)–; la conflictiva relación entre el padre de Paula –ex Coronel del ejército durante la última dictadura– y el hermano de la joven –estudiante de Antropología y militante social– pone en escena la posibilidad de explorar el pasado reciente en la Argentina (*En el sur*); la visita de Paula a casa de Alberto le permite conocer en detalle las tradiciones judías en torno al Sabbath (*En el sur*); el repentino descubrimiento de Robbie de la homosexualidad de su tutor (*En el sur*) habilita la introducción del tema de la diversidad sexual en la escuela, tópico poco habitual en la novela juvenil todavía hoy (Nieto, 2017a).

En definitiva, las ficciones de escuela de Maritano se convierten en un libro de texto que despliega un universo de estrategias destinadas a modelar las prácticas de enseñanza. Y sin dudas lo consiguen. Sirva como evidencia la actividad que efectivamente ponen en práctica los docentes de primer año del nivel medio de una escuela del Gran Buenos Aires quienes, desde hace veinte años, llevan a sus alumnos a conocer los sitios “reales” por donde se mueven los personajes de *El visitante*. A partir de esta indagación de corte etnográfico, los alumnos elaboran un trabajo que deben exponer en clase y que bautizaron como “la materia Rosario”¹⁸.

¹⁸ Según el curioso artículo “Estar en Rosario es sentirnos sobre todo en la ciudad de Alma Maritano”, publicado en 2016 por el diario *La Capital*, desde 1998, alumnos de primer año del nivel medio del Instituto Ángel D’Elia, de San Miguel, visitan la ciudad de Rosario entre el 28 y el 30 de septiembre como parte de un proyecto interdisciplinario de Ciencias Sociales y Prácticas del Lenguaje. Durante los tres días “reconstruyen la trama y recorren lugares evocando a sus protagonistas. Acopian datos para un trabajo que deben defender casi como una materia más”. Hasta su fallecimiento, Maritano recibía en su casa a los alumnos el último día de la visita (Carafa, 2016).

Conclusión

Prácticamente en los mismos años en que López y Bombini publicaban su artículo contra la obra de Maritano, Lidia Blanco destacaba la coherencia y el compromiso de la autora con el desarrollo de la literatura juvenil. Llamativamente, Blanco celebraba las dos mismas características de la producción de Maritano que López y Bombini cuestionaban: la búsqueda de identificación del lector adolescente –“la presencia de protagonistas cuyas vidas se aproximan a las de los lectores de la novela” (Blanco, 1989: 170)– y el uso de procedimientos cercanos a una estética realista: “sus conflictos surgen de la observación de la realidad nacional actual: no son adolescentes en ‘abstracto’, son adolescentes argentinos” (171). Quizás una discusión actual sobre los valores estéticos de la saga de Maritano conduzca a la misma irreconciliable antinomia. Por nuestra parte, preferimos transitar otro camino: optamos por considerar los textos como los primeros borradores de un género y examinarlos a fin de indagar en las razones que pudieron haberlos convertido en parte indiscutible del canon escolar al menos en los años ochenta y noventa del siglo pasado.

Al respecto, es posible formular distintas hipótesis. En relación con el sistema de la literatura juvenil, la saga de Maritano ensayaba un género –el de las ficciones de escuela–, que se ha extendido hasta hoy gracias a muy diversas producciones, entre las que se cuentan tanto textos “paraliterarios” (Lluch, 2005) como “de borde” (Cañón y Stapich, 2011) –dicho de otro modo, con menor o mayor proximidad a los intereses y exigencias del mercado editorial (Nieto, 2017b)–, y con un cronotopo capaz de determinar diferentes variedades genéricas: con posterioridad, la escuela se convirtió en escenario de relatos policiales, de aventuras, sentimentales, fantásticos. De la mano de Maritano, la literatura juvenil ingresaba en la escuela y la escuela ingresaba en la literatura juvenil.

En cuanto al sistema de lecturas docentes, en un momento en que las demandas de transformación del canon literario no hallaban respuestas, la saga de Maritano puso a circular historias que interesaban a los alumnos, pero también una serie de contenidos curriculares y

propuestas de actividades que resultaron apropiados (y, en ciertos casos, innovadores) y que, al mismo tiempo, mostraron capacidad para modelar las clases de Literatura. Alimentándose de discursos que provenían del ámbito escolar, los libros de Maritano ofrecieron a alumnos y profesores un material novedoso y, a la vez, le devolvieron al sistema educativo una imagen igualitarista que los lectores tal vez deseaban contemplar precisamente porque esa escuela se encontraba ya en vías de extinción.

Bibliografía

Anderson, Benedict (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Trad. Eduardo Suárez. México: FCE.

Bajtín, Mijaíl (1989). *Teoría y estética de la novela*. Trad. Helena Kriukova y Vicente Cazcarra. Madrid: Taurus.

Blanco, Lidia (1989). "Los adolescentes y la lectura". AAVV. *Los nuevos caminos de la expresión. Propuestas de trabajo para el área de lengua y literatura*. Buenos Aires: Colihue.

Bombini, Gustavo (1989). La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

Bombini, Gustavo (2001). "La literatura en la escuela". Maite Alvarado (coord.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial. 53-74.

Bórtoli, Pamela (2017). "Lengua y Literatura I (1988). Perspectivas sexogenéricas residuales y emergentes". *Badebec*, vol. 6, n. 12. 208-237.

Braslavsky, Cecilia (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO/Grupo Editor Latinoamericano.

Brito, Andrea y María del Pilar Gaspar (2010). "Leer y escribir la enseñanza". Andrea Brito (dir.) *Lectura, escritura y educación*. Rosario: FLACSO/Homo Sapiens. 121-161.

Cañón, Mila y Elena Stapich (2011). "Leer en los bordes: la literatura juvenil". *Actas del Cuarto Congreso Internacional CELEHIS de Literatura. Literatura española, latinoamericana y argentina*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. Disponible en:

http://www.mdp.edu.ar/humanidades/letras/celehis/congreso/2011/actas/ponencias/stapich_canon.htm.

Carafa, Silvia (2016). "Estar en Rosario es sentirnos sobre todo en la ciudad de Alma Maritano". *La Capital*, 2 oct. Disponible en: <https://www.lacapital.com.ar/la-ciudad/estar-rosario-es-sentirnos-todo-la-ciudad-alma-maritano-n1254830.html>.

Finocchio, Silvia (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.

Ingaramo, Ángeles (2012). "La Didáctica de la Literatura en Argentina: de intervenciones fundacionales y mediaciones democráticas". *Álabe*, n. 6. 1-12. Disponible en: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/117>.

Krüger, Natalia (2012). "La segmentación educativa argentina: reflexiones desde una perspectiva micro y macro social". *Páginas de Educación*, vol. 5. 137-156.

Labeur, Paula (2016). "Modos de imaginar un lector juvenil en la escuela". *Lectorjuvenilenlaescuela.blogspot.com*, 19 de agosto. <http://lectorjuvenilenlaescuela.blogspot.com.ar>.

Laera, Alejandra (2014). *Ficciones del dinero*. Argentina, 1890-2001. Buenos Aires: FCE.

Lluch, Gemma (2005). "Mecanismos de adicción en la literatura juvenil comercial". *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, n. 3. 135-156. Disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/mecanismos-de-adiccion-en-la-literatura-juvenil-comercial--0/html/b4c88206-b4fa-4182-b09d-f9394ce0faaf_2.html.

López, Claudia y Gustavo Bombini (1992). "Literatura 'juvenil' o el malentendido adolescente". *Versiones*, año I, n. 1. 28-31.

López Corral, Manuela (2012). "Los nenes con los zombies, las nenas con los vampiros". *El toldo de Astier*, año III, n. 5. 51-63.

Maritano, Alma (1984). *El visitante*. Buenos Aires: Colihue.

Maritano, Alma (1986). *Vaqueros y trenzas*. Buenos Aires: Colihue.

Maritano, Alma (1988). *En el sur*. Buenos Aires: Colihue.

Maritano, Alma (1993). *Taller de escritura. La aventura de escribir*. Buenos Aires: Colihue.

Martínez Bonafé, Jaume (1999). "Materiales curriculares y cambio educativo. Siete cuestiones abiertas y una propuesta de urgencia". *Web Universitat de València*. 1-17:

<https://www.uv.es/bonafe/documents/Materiales%20curricular%20cambio%20educativ.pdf>

Negrín, Marta (2009). "Los manuales escolares como objeto de investigación". *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. VI, n. 6. 187-208.

Nieto, Facundo (2017a). "Diversidad sexual y novela juvenil: alusiones, explicitaciones y pedagogía". *El Toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, año VIII, n. 15. 86-102.

Nieto, Facundo (2017b). "En torno a la paraliteratura juvenil: lo bueno de los libros malos del canon escolar". *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, vol. II, n. 4. 129-151.

Peralta, Sergio (2017). "Qué hacer con la literatura: exploración de posiciones en un corte temporal (1988-1996)". Analía Gerbaudo (dir.) *Cuarto coloquio de avances de investigaciones del CEDINTEL*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. 158-189. Disponible en:

http://www.fhuc.unl.edu.ar/media/investigacion/centros/CEDINTEL_documentos/Coloquio%20IV.pdf

Piacenza, Paola (2015). "GOLU: el canon escolar entre la biblioteca y el mercado". *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, vol. I, n. 1. 109-131. Disponible en:

<http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1491>

Pineau, Pablo (comp.) (2005) *Relatos de escuela. Una compilación de textos breves sobre la experiencia escolar*. Buenos Aires: Paidós.

Pineau, Pablo (2018). "Historia de la Educación y Literatura. Miradas cruzadas para comprender la experiencia escolar". *Historia Caribe*, vol. XIII, n. 33. 153-178. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.33.2018.7>

Puiggrós, Adriana (2006). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.

Scerbo, Ignacio (2014). *Leer al desaparecido en la literatura argentina para la infancia*. Córdoba: Comunic-Arte.

Setton, Jacobo (2004). "La literatura". Maite Alvarado (coord.) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. 101-130.

Shavit, Zohar (1999). "La posición ambivalente de los textos. El

caso de la literatura para niños". AAVV. *Teoría de los polisistemas*. Trad. Amelia Sanz Cabrerizo. Madrid: Arco/Libros. 147-181.

Terigi, Flavia (2008). "Lo mismo no es lo común. La escuela común, el curriculum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común". Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante. 209-222.

Tiramonti, Guillermina (2004a). "Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo". Marcos Novaro y Vicente Palermo (comps.) *La historia reciente. Argentina en democracia*. Buenos Aires: Edhasa. 223-238.

Tiramonti, Guillermina (2004b). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.